

TRABAJO FIN DE MASTER

“Asesoramiento en el Plan de Orientación Académica y Profesional de 3º E.S.O.”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: Gabriel Gómez Yagüe

Tutor/es: Elena Martín Ortega

Curso académico de la defensa: [2016/2017__]

Trabajo de Fin de Máster

Asesoramiento en el Plan de Orientación Académica y Profesional de 3º E.S.O.

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid

Tutora: Elena Martín Ortega

Alumno: Gabriel Gómez Yagüe

Resumen

En una sociedad cada vez más cambiante es fundamental que los centros educativos aseguren una orientación vocacional cuyo objetivo sea que los estudiantes desarrollen capacidades para adaptarse y desarrollarse profesionalmente, para poder construir su proyecto profesional. Este trabajo presenta una intervención realizada en un centro escolar centrada en el asesoramiento a un equipo de tutores sobre el Plan de Orientación Académico-Profesional de 3º ESO, trabajando desde un modelo de asesoramiento educacional-constructivo con el objetivo de desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para la auto-orientación. Los núcleos del plan fueron: la toma de decisiones, el conocimiento del sistema educativo, el autoconocimiento, los valores y la búsqueda de información.

Palabras clave

orientación vocacional, orientación académico-profesional, asesoramiento colaborativo, toma de decisiones, auto-orientación

Abstract

In an increasingly changing society, it is fundamental for schools to ensure a vocational orientation whose aim is for the students to develop skills to adapt and to develop professionally, in order to build their professional project. This dissertation presents an intervention carried out in a school focused on counseling a tutors team on the Orientation Academic-Professional Plan of 3rd grade of Compulsory Secondary Education, working from an educational-constructive model with the objective of developing in the students the necessary competences for self-orientation. The core of the plan was: decision-making, knowledge of the educational system, self-knowledge, values and searching for information.

Keywords

vocational education, academic and professional orientation, collaborative counseling, decision making, self-orientation

ÍNDICE

1. Marco teórico	1
1.1. La Orientación Académico-Profesional	1
1.2. Modelo de Asesoramiento	3
2. Contexto de la intervención	5
2.1. Características del centro.....	5
2.2. Demanda	7
3. Objetivos de la intervención	7
3.1. Objetivos de asesoramiento	7
3.2. Objetivos del Plan de Orientación Académico-Profesional	8
4. Intervención	8
4.1. Hilo cronológico	8
4.2. Proceso de asesoramiento	9
4.3. Planificación y desarrollo de las sesiones del Plan de Orientación Académico-Profesional	13
4.4. Evaluación	18
4.5. Resultados	21
5. Limitaciones y propuestas de mejora	37
 Bibliografía	 39
 Anexos	 42

1. Marco Teórico

El presente trabajo parte de dos grandes pilares teóricos básicos: el enfoque de orientación académico-profesional en el que se basa la intervención con los estudiantes y el modelo de asesoramiento con el equipo de tutores.

1.1. La Orientación Académico-Profesional

La orientación académica y profesional supone tanto una orientación para el desarrollo de la etapa académica de las personas como una etapa preparatoria previa al desempeño profesional (MEC, 2009). Entre los objetivos fundamentales de las instituciones escolares se encuentra el ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias que se consideran esenciales para la inserción y la actuación social (Tapia, 1995), por lo que el Plan de Orientación Académico-Profesional (POAP) forma parte inseparable de la acción educativa, siendo indispensable que forme parte del Proyecto Curricular del centro y que se asegure su coordinación y continuidad en las distintas etapas educativas. (Bauzá, 1997).

Tradicionalmente, el proceso de orientación ha supuesto la información profesional de carácter general y el asesoramiento profesional individualizado reducido a una entrevista al final de la escolaridad. Este modelo corre el riesgo de presentar una información muy estática en un mundo cada vez más cambiante en cuanto a las oportunidades académico-profesionales, además de relevar al alumno a un papel pasivo y dependiente del orientador en su proceso de toma de decisiones.

En 1977 Law y Wats introducen el término “Educación Vocacional”, que propone como objetivos de la orientación facilitar el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el concepto de sí mismo, la facultad de tomar decisiones y la facultad de enfrentarse a la transición, acompañando a los estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan tomar decisiones académico-profesionales. Lent, Brown y Hackett (1994, 2000) introducen la Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera, donde destacan las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y la planificación pautada de metas como variables fundamentales a tener en cuenta a la hora de construir un POAP.

Desde este enfoque más general, Bauzá (1997) establece unos principios básicos que deben estar presentes en todo proceso de orientación:

- El POAP no debe limitarse a actividades situadas al final de la escolaridad o en los momentos clave en los que los estudiantes tienen que tomar una decisión académico-profesional, sino que debe formar parte de un proceso continuo y sistemático a lo largo de toda la escolaridad, aunque pueda intensificarse en momentos concretos.
- Tiene que estar incardinado en el proceso educativo, comprometiendo a toda la comunidad educativa de los centros.
- Debe estar dirigido tanto a estudiantes como a familias, entendiendo la fuerte influencia que tienen sobre las decisiones de los estudiantes .
- Actúa como facilitador de la toma de decisiones, conduciendo a los estudiantes a una secuencia de elecciones mediante las cuales decidirá su trayectoria académico-profesional.
- Su objetivo es promover la autonomía del alumno, potenciando la participación del alumno en su propia orientación, desarrollando competencias para la toma de decisiones que realizará durante toda su vida. El desarrollo de estas competencias tiene como objetivo garantizar que los estudiantes sean capaces de “orientarse a sí mismos”.
- Debe promover la igualdad de oportunidades, cuidando que se superen los hábitos sociales discriminatorios.

Tras una revisión de los programas de orientación vocacional del mercado, escogimos los programas ¡Tengo que decidirme! (Álvarez Rojo, 1991) y Tu Futuro Profesional (Repetto, 1999) como referencias para el desarrollo del plan de orientación académico-profesional, entendiendo que el criterio no es tanto escoger uno u otro programa concreto sino utilizarlos como base para el diseño de un plan que cumpla los criterios expuestos por Bauzá (1997).

Estos dos programas han sido validados por Cruz (1997) y Repetto (2000) respectivamente, y han demostrado tener un efecto positivo en la madurez vocacional de los estudiantes españoles en la ESO. Están estructurados de la siguiente manera:

Tabla 1

Programas de orientación y sus núcleos temáticos

¡Tengo que decidirme! (Álvarez Rojo, 1991)	Tu Futuro Profesional (Repetto, 1999)
<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento - Toma de Decisiones - Exploración de la Carrera - Planificación y Gestión de la Carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje sobre uno mismo - Análisis del mercado laboral y de las profesiones - Análisis sobre las posibilidades de formación - Aprendizaje de habilidades para tomar decisiones

1.2. Modelo de asesoramiento

La intervención expuesta en este trabajo sigue un modelo educacional-constructivo. Este modelo considera que el objetivo del asesor es conseguir que los centros educativos desarrollen al máximo sus potencialidades (Monereo y Solé, 1996), tomando como punto de partida la situación actual de los centros y teniendo siempre en cuenta que el cambio es resultado de un trabajo conjunto y colaborativo con otros agentes educativos donde las intervenciones deben ser sistémicas, convergentes y sostenidas en el tiempo. El objetivo de este modelo es por lo tanto promover la autonomía del asesorado para hacerlo menos dependiente del asesor (Lago y Onrubia, 2011), manteniendo una naturaleza proactiva, enfocada a la prevención y el desarrollo. Solé (1997) concibe este modelo como un medio para conseguir la individualización de la enseñanza, basándose en el acompañamiento y la ayuda de construir, revisar o modificar los esquemas de conocimiento de los miembros implicados en el proceso de asesoramiento para conseguir representaciones enriquecidas y compartidas.

El modelo de asesoramiento educativo-constructivo establece que se debe trabajar de forma colaborativa teniendo en cuenta las distintas competencias profesionales de los

especialistas implicados y reconociendo que el trabajo de uno no puede realizarse sin la participación del otro. Para lograr que esta colaboración sea eficaz el asesor no debe postularse como un experto ni crear relaciones asimétricas con los asesorados a la hora de enfrentarse a los problemas planteados, sino que debe promover un proceso en el que tengan espacio las aportaciones de todos los implicados. Tanto asesor como asesorados deben hacer explícitas sus concepciones sobre la situación buscando puntos de acercamiento, explorar y coordinar los medios y las acciones para la intervención y evaluar juntos las acciones realizadas y los resultados alcanzados.

El asesor es por tanto un promotor de cambios e innovaciones en los centros educativos (Pérez y Carretero, 2009) que debe ser capaz de analizar y comprender las necesidades del centro y su zona de desarrollo próximo institucional, así como interpretar las variables que influyen en las posibles situaciones en la que se va a intervenir. El asesor debe establecer un marco de análisis y referentes para decidir el sentido de los cambios (Martín y Solé, 2011). Las funciones del asesor en este modelo se alejan de las ayudas informales y ocasionales a otros agentes educativos o a los estudiantes, ya que su objetivo es la co-construcción de soluciones eficaces a través de un proceso de construcción de significados compartidos de las representaciones de todos los profesionales implicados sobre los problemas que se afrontan

Sánchez y García (2011) dividen el asesoramiento en procesos de naturaleza “fría” que tienen que ver con la comprensión de los problemas y la co-construcción de la intervención y procesos de naturaleza “cálida” que tienen que ver con los aspectos emocionales y motivacionales de todos los miembros implicados en el proceso. El asesor debe intentar establecer un clima de aceptación, valoración y confianza con el objetivo de facilitar y mantener la relación entre asesores y asesorados prestando atención no sólo al contenido del asesoramiento sino también al propio proceso de asesoramiento (Onrubia y Lago, 2008). En este sentido, se debe buscar tanto la construcción del conocimiento que les permita resolver los problemas como la construcción de la propia relación de colaboración.

2. Contexto de la intervención

Trabajando desde un modelo de asesoramiento educativo-constructivista, es esencial realizar un análisis del contexto en el que se va a intervenir a la hora de comenzar un proceso de asesoramiento. Para ello se valoraron las barreras y facilitadores que tiene el centro, para comenzar a trabajar colaborativamente en el plan de orientación académico-profesional. En este trabajo, el propio análisis de las características del centro es el que inició el proceso de formulación de la demanda.

2.1. Características del centro

El Centro en el que se llevó a cabo la intervención expuesta en este trabajo es una institución de carácter laico, concertada en todos sus niveles: Educación Infantil (línea 2); Educación Primaria (línea 2 hasta 4º y línea 3 en 5º y 6º); Educación Secundaria Obligatoria (línea 3) y Bachillerato (línea 5). El centro promueve un proyecto educativo de calidad basado en la innovación, el rigor académico, el desarrollo integral de la persona y la promoción de los valores. El centro está ubicado en el distrito de La Latina (Madrid), junto a los barrios Aluche y Batán, barrios populares de clase media con un importante crecimiento de la población inmigrante.

En la educación secundaria, el departamento de orientación cobra importancia en el centro a partir de su trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya tengan un diagnóstico o estén en proceso de que se elabore, o sean estudiantes con características sociales, económicas o familiares que les supongan una dificultad para el progreso académico. Se sigue un modelo clínico en el que el objeto de la intervención es o la restauración del bienestar de esos estudiantes o el acompañamiento de los estudiantes en la toma de decisiones vocacionales, utilizando como instrumento primordial la entrevista individualizada. A partir de este modelo el departamento de orientación no toma como objetivo el cambio educativo ni realiza un asesoramiento colaborativo con el resto de agentes educativos cuyo objetivo sea promover la autonomía de los asesorados. Las familias están informadas sobre la realización de actividades relacionadas con la orientación vocacional, pero no participan en ella.

El POAP que el centro viene realizando está estructurado en los cuatro últimos cursos de la secundaria (3ºESO - 2º Bach), siendo dirigido por dos orientadoras (una se

encarga de los cursos 1ºPrimaria - 3º ESO, y la otra 4º ESO-2º Bachillerato), y no existe una coordinación entre ellas con respecto al POAP.

En 3º ESO el POAP se realiza en el horario de tutoría a través de sesiones planificadas por la orientadora y ejecutadas por los tutores. El material utilizado es un “cuadernillo de orientación”, un conjunto de actividades y cuestionarios que los estudiantes rellenan de forma individual. La estructura general del cuadernillo es la siguiente:

Tabla 2

Estructura del cuadernillo de orientación de 3º ESO.

Sesión 1. Recoger información sobre el rendimiento académico
Sesión 2. Toma de decisiones
Sesión 3. Encuesta a padres y otros adultos
Sesión 4. Valores profesionales
Sesión 5. Mis intereses
Sesión 6. Autoconcepto
Sesión 7. Tabla de Preferencias profesionales

En 4º ESO el POAP se realiza en el horario de tutoría a través de sesiones planificadas y ejecutadas por parte de la orientadora, y entrevistas individuales con los estudiantes. El objetivo principal es la participación de los estudiantes en el programa 4º+Empresa de la Comunidad de Madrid, que consiste en que los estudiantes de 4º pasen al final de curso tres días trabajando en una organización. El plan comienza con la realización del Test de Preferencias Profesionales (para FP y para Bachillerato), después pasa por una sesión de información donde se enseñan recursos web y termina con las entrevistas individuales.

El equipo de tutores tiene programada una reunión a la semana de una hora de duración en un espacio tranquilo (sin ruido ni interrupciones). Estas reuniones no están consolidadas en el horario sino que solamente se llevan a cabo si uno de los participantes lo solicita. En esta reunión participan los tutores de las clases (3ºA, 3ºB, 3ºC y 2ºPMAR), la coordinadora de ciclo y la orientadora.

2.2. Demanda

Mi actividad en el prácticum comenzó en el POAP de 4º ESO, donde la estructura del plan tiene como primer paso la administración el Inventario de Preferencias Profesionales de Bachillerato y FP mientras que en el POAP de 1º de Bachillerato empezamos realizando los distintos cuestionarios del Proyecto Orión. Realizando estas actividades me percaté de que había cierta tensión entre los tutores, la orientadora y los estudiantes. A través de una observación participante llegué a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes no tenían claro el objetivo de las sesiones, las realizaban con escasa motivación, con continuas distracciones e interrupciones constantes.
- La orientadora y los tutores aseguraban que los estudiantes estaban “bastante perdidos”, no entendían la importancia del proceso de orientación y que tenían muchas dificultades para resolver los cuestionarios de forma autónoma.
- Tanto la orientadora como los tutores tienen una visión del proceso de orientación remedial en el que la unidad básica de intervención en el contexto educativo es el aula, donde el protagonismo de la intervención recae en el departamento de orientación y los tutores son meros espectadores del programa de orientación.

Una vez analizada esta situación me ofrecí voluntario para revisar qué es lo que se lleva a cabo en el POAP de los años anteriores, donde me dieron la oportunidad de reformular el Cuadernillo de Orientación de 3º ESO.

3. Objetivos de la intervención

Teniendo en cuenta el marco teórico desde el que parte esta intervención y el contexto del centro, se establecieron los siguientes objetivos:

3.1. Objetivos de asesoramiento

- Ampliar la perspectiva de los tutores con respecto a la Orientación Vocacional.
- Construir una relación de colaboración.
- Promover la autonomía de los tutores a la hora de gestionar y llevar a la práctica un plan de Orientación Vocacional.

- Generar un cambio estable.
- Sistematizar el Plan de Orientación Académico-Profesional horizontalmente (para todos los grupos del mismo curso).
- Comenzar a sistematizar el Plan de Orientación Académico-Profesional verticalmente (para todos los cursos).

3.2. Objetivos del Plan de Orientación Académico-Profesional

- Desarrollar las competencias relacionadas con la toma de decisiones académico-profesionales.
- Promover la autonomía del alumnado, buscando que sean capaces de “orientarse a sí mismos” con progresiva autonomía.
- Promover la igualdad de oportunidades.
- Aumentar las creencias de autoeficacia.
- Facilitar la toma de decisiones con respecto a las optativas de 4º ESO.

Los objetivos del POAP fueron escogidos durante la formulación de la demanda, siendo compartidos por tanto todos los agentes educativos implicados en la intervención.

4. Intervención

A continuación se explicarán los elementos más importantes de la intervención, comenzando por el hilo cronológico, desarrollando los aspectos esenciales del proceso de asesoramiento, la planificación y el desarrollo del plan de orientación académico-profesional y terminando con la evaluación y los resultados de la intervención.

4.1. Hilo cronológico

Tabla 3
Hilo cronológico de la intervención

Fecha	Trabajo con el equipo de tutores	Trabajo con los estudiantes
Diciembre	Reformulación de la demanda.	
	Comienzo del proceso de colaboración a través de reuniones periódicas.	

Enero	Revisión de las concepciones sobre Orientación Vocacional.	Evaluación Pre (Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera).
	Establecimiento de acuerdos e inicio de desarrollo conjunto del plan de intervención (Establecimiento de objetivos, división por núcleos temáticos y comienzo de construcción de las sesiones).	
Febrero	Devolución de los resultados de la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera a los tutores (Informe 1).	Observación en las clases.
Marzo	Revisión colaborativa y sistematizada de las acciones realizadas en el Plan de Orientación Vocacional.	Bloque I (Toma de Decisiones y Conocimiento del Sistema Educativo).
Abril	Devolución del progreso de la intervención (Informe 2).	Bloque II (Autoconocimiento y Valores).
Mayo	Devolución del análisis y revisión del proceso de intervención (Informe 3).	Bloque III (Búsqueda de Información y Sesión de Reflexión).
	Entrevistas a tutores y coordinadora.	Evaluación Post (Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera + Cuestionario de Satisfacción).

4.2. Proceso de asesoramiento

Tras exponer a los tutores y a la orientadora de 3º ESO la necesidad de reformular la estructura general del POAP de este curso con el objetivo de coordinarlo con los cursos posteriores, me ofrecieron la oportunidad de construir un nuevo cuadernillo de orientación similar al que llevaban haciendo hasta ese momento, y me permitieron realizar una evaluación del curso basándome en las dificultades en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales.

En la segunda reunión con los tutores les expliqué en rasgos generales la importancia de realizar un plan de orientación basado en el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes “orientarse a sí mismos”, para que sean capaces de reunir, analizar, sintetizar y utilizar la información de carácter educativo y laboral para tomar decisiones en los momentos de transición entre distintos niveles educativos y laborales basándome en Alonso Tapia (1995), y les mostré los resultados del cuestionario inicial, en el que se puede observar que los estudiantes consideran que tienen mayores dificultades en las competencias básicas relacionadas con la toma de decisiones académico-profesionales y que existían diferencias entre los grupos, por lo que era conveniente dedicar más tiempo en algunas clases para atender a las necesidades propias de cada clase. A partir de este modelo, solicité a los tutores participación activa en el proceso, empezando por co-construir entre todos la estructura general del proceso de orientación basándome en que los elementos clave a trabajar en esta etapa son:

- Desarrollar las competencias relacionadas con la toma de decisiones.
- Conocer del sistema educativo.
- Desarrollar de habilidades de autoconocimiento.
- Analizar y usar herramientas para la búsqueda de información relacionada con la orientación académico-profesional.
- Fomentar de las expectativas de autoeficacia.
- Promover la igualdad de oportunidades.

Antes de empezar a diseñar las sesiones, valoramos cómo concretar nuestros objetivos en actividades concretas, teniendo en cuenta tanto las características contextuales de las clases y del centro como el marco teórico del que partimos.

Los tutores aceptaron de forma unánime el marco general de la orientación, por lo que pasamos a organizar las sesiones. Por las características contextuales del centro decidimos programar un total de seis sesiones por aula, divididas temporalmente en bloques de dos sesiones, en las que establecimos objetivos comunes para todas las clases, con libertad para realizar adaptaciones para lograr un mayor ajuste a las características propias de cada aula.

Además de mostrarles los resultados del pre-test, busqué fomentar la concepción de la importancia de crear un plan abierto al cambio para lograr ajustarnos a las necesidades de las distintas aulas, que pese a contrastar con el modelo del cuadernillo original (que era estático para todas las clases) tuvo bastante aceptación por parte de los tutores. Para mostrarlo de forma gráfica, tipifiqué los resultados de la escala inicial de orientación para mostrar a los tutores las diferencias entre las diferentes clases, donde en posteriores reuniones individuales con los tutores fuimos valorando y re-estructurando actividades basándonos en las necesidades específicas de cada aula.

La comunicación con los tutores fue constante tanto dentro como fuera del aula, los tutores compartían la estructura general del POAP, la estructura y el sentido de cada actividad dentro de las sesiones y su relación con los objetivos planteados. Antes de cada sesión realizábamos un repaso rápido de la propia sesión y valorábamos el estado de la clase (si ese mismo día tenían algún examen, el clima de la clase en esa semana y las posibles incidencias) y al terminar reflexionábamos sobre cómo se había desarrollado la sesión, qué había funcionado bien y qué podríamos haber cambiado para conseguir nuestros objetivos. En estas reuniones informales siempre procuré reforzar la implicación de los tutores en el proceso de orientación.

Por otra parte, mantuvimos un total de doce reuniones formales en las que utilizamos parte del tiempo dedicado a la reunión a valorar el progreso del plan de orientación y proponer modificaciones. De estas reuniones, únicamente dos fueron monotemáticas con respecto al POAP, en el resto dedicamos el tiempo que consideramos oportuno según el momento, para evitar interrumpir el desarrollo natural de las sesiones en torno a otros elementos del curso.

Para sistematizar el proceso y tener un registro escrito compartido con todos los tutores, me encargué de escribir un informe antes de comenzar las sesiones, otro informe cuando terminamos las primeras sesiones y un último informe general sobre todo el proceso. En estos informes explicitaba los objetivos y las actividades de cada bloque de sesiones y la reflexión posterior de las sesiones resumiendo la retroalimentación de los tutores y aportando una retroalimentación general, agradeciendo siempre la implicación de los tutores y procurando ajustar tanto el contenido como el lenguaje de estos informes al equipo de tutores. En las reuniones del equipo de tutores reflexionamos acerca de estos

informes y continuamos construyendo las siguientes sesiones, procurando siempre mantener una continuidad y coherencia, buscando metodologías que conjuntasen actividades prácticas y procesos de reflexión individual y en grupo, y procurando realizar dinámicas en las que los estudiantes fuesen los protagonistas de su aprendizaje cuidando que considerasen significativos los aprendizajes obtenidos en cada sesión.

La principal dificultad del proceso de asesoramiento fue enfrentarme al modelo de asesoramiento remedial que es parte de la cultura del centro. Debido a esta concepción del modelo de asesoramiento, junto a la característica propia de ser un alumno de prácticas (que también forma parte de la cultura del centro que los alumnos de prácticas realicen una actividad concreta en la que tienen toda la responsabilidad y después se retiren sin procurar que el cambio sea estable), los tutores comenzaron adoptando un rol más pasivo tanto en las reuniones del equipo tutorial como en las sesiones.

Para solventar esta dificultad procuré comenzar mostrándome competente realizando un extenso análisis sobre los resultados de la escala inicial. A partir de ese momento los tutores fueron participando cada vez más en el proceso de toma de decisiones de la construcción del POAP. En muchas ocasiones la decisión final sobre la manera de actuar o estructurar alguna actividad recayó en mí, por lo que siempre explicité muy detalladamente mi propio proceso de toma de decisiones intentando integrar paulatinamente a los tutores en ese proceso. Procuré en todo momento crear una relación de colaboración que implicase tanto los procesos “fríos” como los “cálidos”. Dentro de la planificación de cada una de las sesiones valoramos las necesidades percibidas por los estudiantes en el pre-test como las necesidades que fuimos observando a lo largo del proceso. Utilizamos esta información para ajustar los tiempos de las sesiones a las necesidades de los alumnos.

Durante el desarrollo de las sesiones hubo un cambio en la implicación de los tutores. En el comienzo del plan de orientación vocacional tuve que hacerme cargo de la primera sesión, pero a partir de la segunda varios tutores empezaron a tomar protagonismo, tanto interviniendo como participando en la evaluación de las sesiones (en y sobre el proceso). Poco a poco fui fomentando la participación de los tutores, consiguiendo una participación activa en la planificación, puesta en práctica y valoración de las sesiones.

Uno de los factores esenciales para el desarrollo del plan de orientación vocacional eficaz es que sea un proyecto que comprometa a todos los agentes educativos, principalmente el departamento de orientación, el equipo de tutores, el equipo directivo, comisiones de coordinación pedagógica, y las familias de los estudiantes (Bauzá, 1997). Por ello, desde un principio procuré mostrar la importancia de la integración de estos agentes en el proceso, y las limitaciones de reducir el plan a la actuación de los tutores y el departamento de orientación. Sin embargo, no llegamos a ningún acuerdo que lograra integrar a todos estos agentes, pero sí que se decidió informar tanto a las familias como al equipo directivo de la realización del plan de orientación vocacional.

La comunicación con las familias se realizó en un breve espacio de tiempo durante la reunión trimestral en marzo, donde se explicó a las familias la estructura general del plan de orientación vocacional y los diferentes objetivos que nos habíamos planteado. Con el equipo directivo tuvimos un desajuste de tiempos ya que pidieron a los estudiantes que escogiesen las asignaturas del curso siguiente cuando aún no habíamos terminado la tercera sesión con todos los grupos, lo que nos obligó a reformular la última sesión que en un principio tenía como objetivo reflexionar sobre todos los aspectos trabajados durante el proceso y analizar cómo podrían facilitar la toma de decisiones sobre las optativas de 4º ESO. Este desajuste de tiempos limitó en gran medida la efectividad del plan de orientación en uno de los nuestros objetivos, pero nos sirvió para valorar desde la experiencia la necesidad de una coordinación y coherencia entre los diferentes agentes educativos a la hora de planificar y llevar a cabo un plan de orientación académico-profesional.

4.3. Planificación y desarrollo de las sesiones del Plan de Orientación Académico-Profesional

Tras todos los ajustes realizados durante el proceso de asesoramiento las sesiones quedaron organizadas de la siguiente manera:

Tabla 4
Estructura de las sesiones del POAP

Sesión 1. Toma de Decisiones	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · Presentación del POAP · ¿Cómo tomo decisiones? · Decisiones racionales y emocionales · El árbol de las decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> · Tomar conciencia de que la elección de criterios es personal, que es importante pedir ayuda, pero que las decisiones sobre uno mismo deben realizarse de forma autónoma. · Tomar conciencia sobre la importancia de su implicación en el POAP. · Analizar la toma de decisiones a partir de la práctica. · Analizar los procesos básicos de la toma de decisiones: definición del problema, análisis de alternativas, valoración de consecuencias y establecimiento de criterios. · Reflexionar sobre la influencia de las emociones en la toma de decisiones. · Aprender a representar de forma gráfica un proceso de toma de decisiones.
Sesión 2. El sistema Educativo	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo toman decisiones los demás? · ¿Qué decisiones puedo tomar yo? · Pongámoslo en práctica 	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar los procesos básicos de la toma de decisiones académico-profesionales de su entorno. · Conocer el sistema educativo actual y qué alternativas ofrece. · Tomar conciencia sobre la importancia de clarificar las alternativas que ofrece el sistema educativo al finalizar 3º ESO y sus consecuencias. · Explicitar los mitos disfuncionales de los estudiantes sobre las distintas alternativas y clarificar sus dudas. · Tomar conciencia sobre la realidad laboral actual, de que se van a enfrentar a un mundo en el que el mercado de trabajo cada vez es más dinámico e inestable. · Tomar conciencia de que la diferencia de la realidad laboral actual y la que vivieron sus familias en su proceso de inserción

	<p>profesional es diferente, por lo que es necesario que se responsabilicen en su toma de decisiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Poner en práctica un árbol de decisiones partiendo de su situación actual.
Sesión 3. Autoconocimiento	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · Picando piedra · Pasado, Futuro, Yo · ¿Cómo me ven los demás? 	<ul style="list-style-type: none"> · Toma de conciencia de la importancia de dedicar espacios y tiempos al autoconocimiento. · Reflexionar acerca de los momentos clave en el pasado que nos han servido para definirnos en el presente. · Reflexionar sobre el momento actual, sobre sus gustos y sus fortalezas. · Planificar objetivos a corto, medio y largo plazo, valorar el poder de decisión que tienen sobre cada uno de los objetivos. · Relacionar los objetivos a largo plazo con sus posibles planes académico-profesionales. · Fomentar las expectativas de autoeficacia. · Toma de conciencia acerca de la importancia y los beneficios de la diversidad. · Identificar las potencialidades de los compañeros, buscar el modo de explotar estas potencialidades para lograr cumplir sus objetivos.
Sesión 4. Los Valores	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · El viaje · Valores personales y profesionales · Analizamos profesiones · Mis 5 valores 	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexionar acerca de los valores personales. · Tomar conciencia de la importancia de tener claro cuáles son nuestros valores principales. · Conocer la relación entre valores personales y profesionales. · Analizar las diferentes profesiones atendiendo a sus valores profesionales propios. · Conocer técnicas de selección de personal basadas en el ajuste entre valores profesionales y personales. · Analizar los valores profesionales de la profesión o rama que les interesa y si son coherentes con sus valores personales.

Sesión 5. Búsqueda de Información	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué quiero buscar? · ¿A quién puedo preguntar? · ¿Dónde puedo buscar? · Los límites de internet · El Gran Recorrido 	<ul style="list-style-type: none"> · Tomar conciencia sobre las preguntas que son necesarias de responder a la hora de enfrentarnos a una búsqueda de información académico-profesional. · Analizar los tipos de información que pueden disponer. · Tomar conciencia sobre la importancia de contrastar la información. · Analizar los recursos de los que disponen para buscar más información. · Compartir recursos con sus compañeros. · Tomar conciencia sobre la dificultad que tienen las páginas web para tener toda la información necesaria y actualizada. · Toma de conciencia de la importancia de conocer todas las alternativas posibles y sus consecuencias a través de la búsqueda de información · Analizar los resultados de los cuestionarios de orientación vocacional desde una perspectiva crítica.
Sesión 6. Reflexión Final	
Actividades	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué hemos hecho hasta ahora? · ¿Cómo me puede ayudar en mi futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> · Reflexionar y revisar todo el Plan de Orientación Académico-Profesional · Valorar la utilidad del proceso, en el presente y en el futuro. · Valorar los aprendizajes construidos en la intervención. · Toma de conciencia del POAP como un proceso longitudinal. · Dar voz a los estudiantes para sugerir modificaciones al plan, tanto para el curso actual como para cursos posteriores. · Aumentar las expectativas de autoeficacia.

Las sesiones se dividían en tres fases, la primera era una fase de introducción, donde repasábamos lo realizado en sesiones anteriores e introducíamos brevemente lo que íbamos a realizar en la sesión actual. La segunda fase consistía en la realización de

las dinámicas preparadas para cada sesión, y la tercera fase era una reflexión final sobre todo lo realizado durante la sesión.

Al comienzo de cada sesión dedicamos un espacio de tiempo para que los estudiantes explicitasen los aprendizajes que considerasen más importantes fruto de las sesiones anteriores con el objetivo de valorar si se habían alcanzado los objetivos de las anteriores sesiones. En caso de comprobar que uno de los objetivos no se había cumplido, dedicamos un espacio de tiempo a trabajarlo a partir de la reflexión sobre las actividades realizadas y sobre sus propias concepciones.

Una vez terminada la primera fase de cada sesión, planteamos una pregunta general sobre la sesión con el objetivo de explicitar grupalmente los conocimientos de los estudiantes sobre el núcleo temático de la sesión con el objetivo de mejorar el ajuste. Después reflexionábamos sobre la necesidad de dedicar una sesión a ese tema, buscando siempre que los estudiantes entendiesen la coherencia de todo el proceso.

La segunda fase de la sesión consistía en la realización de las dinámicas propias de cada sesión. Estas dinámicas integraban tanto ejercicios prácticos como espacios de reflexión (individual y grupal). Cada dinámica fue preparada para avanzar en uno o varios objetivos y durante el desarrollo del plan de orientación procuramos evaluar en todo momento si realmente estábamos consiguiendo tanto los objetivos individuales de cada actividad y sesión como los objetivos generales de la orientación vocacional. La última fase consistía en una reflexión final acerca de todo lo realizado en esa sesión donde los estudiantes debían compartir un resumen sobre todo lo realizado, intentando integrar los contenidos con lo aprendido en otras sesiones.

Pese a que los objetivos se mantuvieron estables a lo largo del proceso, las sesiones no tenían un carácter estático, y nos fuimos adaptando según la evolución del grupo, las necesidades percibidas y las peculiaridades de espacios y tiempos de cada clase. Estas adaptaciones fueron decididas conjuntamente con los tutores de cada clase, manteniendo siempre una dirección hacia los objetivos acordados previamente, pero adoptando no obstante una actitud de apertura al cambio y buscando momentos de reflexión para valorar qué había funcionado mejor y qué no había funcionado como

esperábamos, y cómo podíamos trabajar las siguientes sesiones para que el proceso tuviese una mejora continua.

La clase de 2º PMAR fue la que más modificaciones tuvo con respecto al plan general debido a la mayor necesidad de ajuste individualizado que necesitaban los estudiantes para lograr un aprendizaje de calidad. Realizamos un total de nueve sesiones en las que no realizamos mayor número de actividades, sino que realizamos un plan de orientación vocacional más pausado, buscando pautar las reflexiones de los estudiantes a través de modelado y dotándoles progresivamente de autonomía en su propia reflexión.

Aunque utilizamos los programas ¡Tengo que decidirme! (Álvarez Rojo, 1991) y Tu Futuro Profesional (Repetto, 1999) como referencia a la hora de diseñar las diferentes actividades de las sesiones, siempre buscamos la manera de adaptar las actividades a nuestro modelo de aprendizaje basado en la práctica y la reflexión sobre la práctica, ajustándolas a los tiempos, espacios y recursos disponibles y buscando que fuesen coherentes con los objetivos propuestos.

4.4. Evaluación

Dado que el objetivo de esta intervención es doble, la evaluación se realiza también en dos direcciones, por un lado se evaluó el proceso de asesoramiento y por otro el desarrollo del plan de orientación académico-profesional. Aunque la evaluación tiene un punto clave al final de la intervención, fue constante a lo largo de todo el proceso tanto en los para el proceso de asesoramiento como en la aplicación del plan de orientación. Uno de los factores esenciales que caracterizaron todo el proceso de asesoramiento y de orientación vocacional fue la apertura al cambio, y la búsqueda de la mejora continua del proceso por lo que fue necesario realizar una evaluación constante.

Para valorar el efecto del aprendizaje del plan de orientación en los estudiantes, se realizó un diseño pre-post sin grupo de control analizando las dificultades percibidas en los estudiantes en el proceso de decisión vocacional. También se administró un cuestionario de reflexión final y valoración del plan con preguntas tipo Likert al terminar la intervención.

Por último, contestaron de forma escrita a tres preguntas abiertas:

- ¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Porqué?
- Si pudieras elegir, ¿qué cambiarías de todo el proceso?
- ¿Qué profesión o sector profesional me atraen en este momento?

Las dificultades en el proceso de decisión vocacional se valoraron con la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera (DTDC) (Gati, Krausz y Osipow, 1996), un instrumento ampliamente utilizado que ha dado muestras de utilidad tanto práctica como empírica (Gati y Saka, 2001, Lancaster y cols., 1999, Albion y Fogarty, 2002). En España sido adaptado por Lozano (2004) y validado por Lozano (2006). Esta escala evalúa tres dimensiones claves: dificultades antes de la toma de decisiones (indecisión y motivación), dificultades durante el proceso de toma de decisión debido a la falta de información (información académico-profesional e información sobre uno mismo), y dificultades durante el proceso de toma de decisiones por la presencia de conflictos (internos y externos).

Debido a la gran cantidad de estudiantes, decidimos realizar un cuestionario de satisfacción de tipo Likert donde los estudiantes calificaban al POAP en función de su utilidad, sus resultados de aprendizaje, su efecto en la elección de optativas, y su efecto en su toma de decisiones posterior a la ESO. Los estudiantes también valoraron los diferentes núcleos temáticos en función de su utilidad y los resultados de aprendizaje.

Durante las sesiones, busqué en todo momento establecer indicadores de eficacia del proceso, los momentos clave de las sesiones en los que más me centré en la evaluación fueron: el espacio de tiempo dedicado a recordar los aprendizajes desarrollados en las sesiones anteriores y el espacio de tiempo dedicado a la reflexión sobre los aprendizajes de la propia sesión, y su integración con el resto de las sesiones. Como las sesiones fueron llevadas en su mayoría por el tutor y por mí, repartimos la tarea de observación con el objetivo de realizar una evaluación más profunda y de integrar a los tutores en el proceso de evaluación-reflexión-acción. Al final de cada sesión valorábamos los elementos evaluados (si habíamos cumplido los objetivos, si estábamos consiguiendo adaptarnos a la diversidad de las clases, si debíamos establecer cambios en las sesiones siguientes, qué actividades y metodologías habían funcionado bien y cuáles no, porqué...). Tomé nota de los indicadores relevantes que ponían de manifiesto la eficacia de la intervención en

mi diario de campo. A partir del análisis de esta toma de notas, decidía si planteaba la necesidad de realizar propuestas de mejora a los tutores individualmente o si era un tema importante para tratar en una de las reuniones de equipo.

Al terminar el plan de orientación vocacional tuve una entrevista con cada uno de los tutores donde valoramos los resultados de los estudiantes (tanto de los cuestionarios realizados como de la evaluación realizada en las sesiones) haciendo un análisis del grupo en su conjunto y de casos individuales que debido a necesidad de ajuste consideramos pertinente tratar con más detenimiento. Con respecto al proceso de asesoramiento con los tutores, se realizó una entrevista semiestructurada al final del proceso para valorar tanto la efectividad percibida del POAP como la valoración del asesoramiento (tanto los procesos “fríos” como los “cálidos”) y valoración de las barreras y facilitadores para el cambio.

Por otra parte, también realicé una evaluación durante el proceso de asesoramiento sobre mi actuación como asesor con el objetivo de ajustar mi actuación a cada uno de los tutores, para lo que establecí indicadores sobre la relación de colaboración, sobre la perspectiva de los tutores sobre la orientación vocacional y sobre su implicación en el proceso (en la planificación, la evaluación y en las sesiones). Esta evaluación fue realizada en tres diferentes escenarios: las reuniones informales con cada uno de los tutores, las reuniones generales con todo el equipo de tutores y su actividad durante las sesiones con los estudiantes, y fue realizada principalmente mediante las técnicas de observación participante, entrevistas y análisis de tareas.

Para valorar el proceso de asesoramiento fue necesario realizar un juicio crítico continuo acerca de mi propia actuación, con el objetivo de una mejora continua basada en la reflexión sobre mi actuación tanto con el equipo de tutores como con los tutores individualmente. Establecí indicadores para valorar qué había funcionado, qué no, de qué facilitadores disponía y a qué barreras me tenía que enfrentar, entendiendo mi actuación como profesional reflexivo (Schön, 1983), buscando reflexionar a través de círculos de acción-reflexión.

4.5. Resultados

Para analizar los resultados de una forma ordenada, he dividido toda la información obtenida durante la evaluación en tres grandes grupos, el primero es el efecto de la intervención en el alumnado, el segundo los resultados del proceso de asesoramiento en el grupo de los tutores y el tercero todo lo relacionado con la sostenibilidad de la innovación que no es directamente dependiente del equipo de tutores, que fueron las últimas actuaciones realizadas como parte de la intervención, con los coordinadores y con las orientadoras del centro.

Resultados del Plan de Orientación Académico-Profesional

Para analizar los resultados de la Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera (DTDC) se analizaron las tres dimensiones evaluadas por la escala (Dificultades antes de la toma de decisiones, Dificultades durante el proceso de toma de decisión debido a la falta de información y Dificultades durante el proceso de toma de decisiones por la presencia de conflictos) y se compararon los resultados de las tres clases en la versión pre y post.

A partir de los resultados del análisis de estadísticos descriptivos podemos comprobar que las puntuaciones obtenidas antes y después de la realización del plan de orientación académico-profesional son diferentes, siendo menor la dificultad percibida en cada una de las tres dimensiones al terminar el plan. Para verificar si esta diferencia es significativa realizamos la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 5
Estadísticos Descriptivos Escala DTDC

	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Dif_pre	21,4795	4,03495	,381	,281	-,468	,555
Falta_pre	20,4795	4,74666	,300	,281	-,460	,555
Incon_pre	16,8767	3,77472	,065	,281	-,539	,555
Dif_post	20,1644	3,78966	,047	,281	,094	,555
Falta_post	18,1370	4,15771	,055	,281	-,362	,555
Incon_post	15,7671	3,85689	,789	,281	1,084	,555

Para comprobar si la muestra sigue una distribución normal, se realizó la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indican que el nivel de p es mayor que $\alpha=.05$ en todas las dimensiones salvo en la dimensión “Dificultades antes de la toma de decisiones” del pre-test ($p=.011$), por lo que podemos aceptar que los datos analizados siguen una distribución normal salvo en esa dimensión. Pese al incumplimiento de la normalidad según la prueba KS, los resultados de asimetría y curtosis de esta dimensión nos indican que no es muy grave por lo que podemos usar pruebas paramétricas.

Con un nivel de significación de .05, la prueba t para muestras relacionadas indica que existe diferencia significativa entre los resultados de las dos escalas en las tres dimensiones. En las tres dimensiones, “Dificultades antes de la toma de decisiones” $t(67)=2.437, p=.17$., “Dificultades durante el proceso de toma de decisión debido a la falta de información” $t(67)=3.798, p<.001$., y “Dificultades durante el proceso de toma de decisiones por la presencia de conflictos” $t(67)=2.999, p=.004$ el valor de p es menor que $\alpha=.05$.

Debido a que uno de los objetivos fue crear un plan inclusivo que responda a la diversidad del alumnado, se realizaron diferentes pruebas de regresión lineal tomando como VI el número de suspensos de los estudiantes en la segunda evaluación y su sexo y como VD la diferencia de puntuaciones entre las dos escalas en cada una de las dimensiones. Estos resultados nos pueden informar acerca de posibles barreras en el ajuste del POAP a la diversidad del alumnado. En todas las pruebas realizadas el resultado R cuadrado ajustado es próximo a 0 y el nivel del p -valor asociado al valor de F del ANOVA es superior a .05 por lo que no podemos afirmar que exista relación lineal entre las variables analizadas.

Para analizar si han existido diferencias entre los grupos se realizó una prueba ANOVA de un factor tomando como variables dependientes la diferencia de puntuaciones entre las dos escalas en cada una de las dimensiones, y como factor la clase a la que pertenecen los estudiantes. El efecto de la clase a la que pertenecen los alumnos en la variable resultado de la diferencia de las puntuaciones pre-post en las dimensiones “Dificultades antes de la toma de decisiones” y “Dificultades durante el proceso de toma de decisiones por la presencia de conflictos” no es significativo ($F(2,65)=1.962, p=.149$).

y $F(2,65)=1.067$, $p=.350$.). Sin embargo, podemos observar que el efecto de la clase a la que pertenecen los alumnos en la diferencia de puntuaciones diferencia de las puntuaciones pre-post en la dimensión “Dificultades durante el proceso de toma de decisión debido a la falta de información” es significativo, $F(2,65)=7.564$, $p=.001$., por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos que hay diferencias entre las medias de los grupos. Para observar en qué grupos aparecen las mayores diferencias se utilizó un contraste post-hoc en el que la Diferencia Honestamente Significativa (HSD de Tukey) nos muestra diferencias significativas entre la clase A y B $p=.002$. y entre la clase A y C $p=.003$., pero no entre el grupo B y C, teniendo A una media superior en ambos casos.

Esta diferencia podría ser resultado de las diferentes metodologías llevadas a cabo con los distintos grupos en la sesión que puede estar más relacionada con esta variable, la sesión de búsqueda de información. En las clases B y C realizamos esta sesión en el aula utilizando como dispositivo de búsqueda el móvil (los estudiantes tuvieron que compartir un móvil por cada grupo ya que no todos tenían acceso a internet), y en la clase A pudimos utilizar el aula de informática donde cada uno pudo utilizar un ordenador.

No obstante, debemos tratar los resultados de esta escala con sumo cuidado ya que analiza la dificultad percibida de los estudiantes a la hora de tomar decisiones académico-profesionales, no la dificultad real, y esta dificultad percibida tiende a aumentar cuando los estudiantes comienzan a ser conscientes de la importancia de sus decisiones, de su responsabilidad, de la necesidad de autonomía en la toma de decisiones y de la gran cantidad de alternativas sobre las que deben escoger. El plan de orientación académico-profesional del centro comienza en 3º ESO y hasta entonces no se realiza ninguna intervención sistematizada con el objetivo de fomentar la autonomía de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones por lo que cabe la posibilidad de que las concepciones de los estudiantes sobre la dificultad en la toma de decisiones no fuesen realistas en el pre-test. La clase de 2º PMAR no realizó esta evaluación debido a que decidí realizar una valoración cualitativa individual sobre el progreso de cada uno de los estudiantes, atendiendo a sus intervenciones en clase y el análisis de las actividades realizadas por los estudiantes.

Otra medida para valorar el efecto percibido por los estudiantes del plan de orientación vocacional fue el cuestionario de reflexión final y valoración del plan, que

tuvo un formato Likert con 4 opciones (Nada = 1, Poco = 2, Bastante = 3, Mucho = 4), cuyas medias son las siguientes:

Tabla 6
Estadísticos Descriptivos del cuestionario de satisfacción

	Media	Desviación estándar
¿El proceso me ha resultado útil?	3,01	,630
¿He aprendido algo?	2,97	,662
¿Me ha servido para aclararme?	2,78	,768
¿Me ha ayudado a planificar lo que voy a hacer después de 4º ESO?	2,76	,824
¿Me ha ayudado a escoger las optativas de 4º ESO?	2,53	,973

Por lo general las puntuaciones son medias-altas en cuanto a la utilidad general del proceso, los resultados de aprendizaje, la utilidad del plan para aclarar dudas y para comenzar a establecer un plan posterior a 4º ESO. Hay un descenso de la media en cuanto a la utilidad del plan para escoger las optativas de 4º ESO debido a la descoordinación temporal entre el POAP y la selección de optativas por parte de los estudiantes, hecho que comentaron en voz alta los estudiantes de todos los grupos en el momento de rellenar este cuestionario.

Este cuestionario iba acompañado con tres preguntas abiertas:

- ¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Porqué?
- Si pudieras elegir, ¿qué cambiarías de todo el proceso?
- ¿Qué profesión o sector profesional me atraen en este momento?

Estas preguntas abiertas tienen un objetivo doble, por un lado me permiten realizar otro tipo de análisis sobre la percepción de los estudiantes sobre el proceso y por otro responden a la información que la orientadora de 4º ESO solicitó tener sobre cada alumno para preparar el POAP del año siguiente ajustándose a las necesidades de los estudiantes.

La respuesta más común de los estudiantes sobre la primera pregunta fue que les habían gustado todas las sesiones por igual, que estaban muy satisfechos de forma global con el proceso, aunque varios estudiantes afirmaron que consideraron la sesión 4 (Valores) como y la sesión 2 (El Sistema Educativo) como las mejores sesiones.

Las respuestas a la segunda pregunta contrastan con las puntuaciones del cuestionario de tipo Likert ya que las respuestas más repetidas fueron “no cambiaría nada” y “lo haría más largo”, lo que puede indicar que quizás la escala Likert no fue la herramienta más adecuada para valorar la utilidad percibida de la intervención debido a posibles factores no controlados (como pueden ser la poca costumbre de los estudiantes para contestar este tipo de escalas, que las preguntas fuesen poco claras para los estudiantes...).

Los resultados de la última pregunta (que serán el punto de base para el comienzo del POAP del curso siguiente) fueron categorizados según la concreción de la respuesta, un 13,5% de los estudiantes afirmó que no tenía claro qué sector o profesión le atraían en ese momento, un 12,1% afirmó estar interesado en varios sectores profesionales, un 20,27% afirmó que estaba interesado en un sector profesional concreto, un 25,67% afirmó estar interesado en varias profesiones concretas y un 28,37% afirmó estar interesado en una profesión concreta.



Figura 1. Gráfico del interés vocacional de los alumnos

Por otra parte, los resultados del análisis durante el progreso (tanto los realizados por mí como los realizados por los tutores) muestran un claro efecto positivo de la intervención. Los estudiantes fueron participando cada vez más activamente llegando a ser los protagonistas de las sesiones, reflexionando individual y colectivamente sobre los temas tratados, integrando todos los contenidos relacionándolos entre sí y profundizando sobre su relación. Se mostraron muy interesados por todo el proceso y fueron avanzando en todos los objetivos planteados (tanto los objetivos generales como los objetivos de las sesiones) tanto dentro como fuera del aula, llegando por ejemplo a crear alianzas entre ellos para buscar más información o utilizando sus grupos de WhatsApp para preguntarse y responder dudas sobre temas relacionados con la orientación vocacional.

Resultados del proceso de asesoramiento

El proceso de asesoramiento fue valorado a partir de una entrevista realizada a los cuatro tutores al final del proceso y a partir de la toma de notas en el diario de campo realizada durante todo el proceso de asesoramiento.

Las entrevistas fueron semiestructuradas en torno a ocho preguntas, relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje de los tutores con respecto al POAP, el proceso de asesoramiento y facilitadores y barreras de la estabilidad del cambio. Para codificar los resultados de las entrevistas para facilitar el análisis realicé un mapa de categorías a partir de las respuestas de los tutores, y un análisis de las entrevistas por medio de una matriz de respuestas en las que las filas son las categorías y las columnas los diferentes tutores.

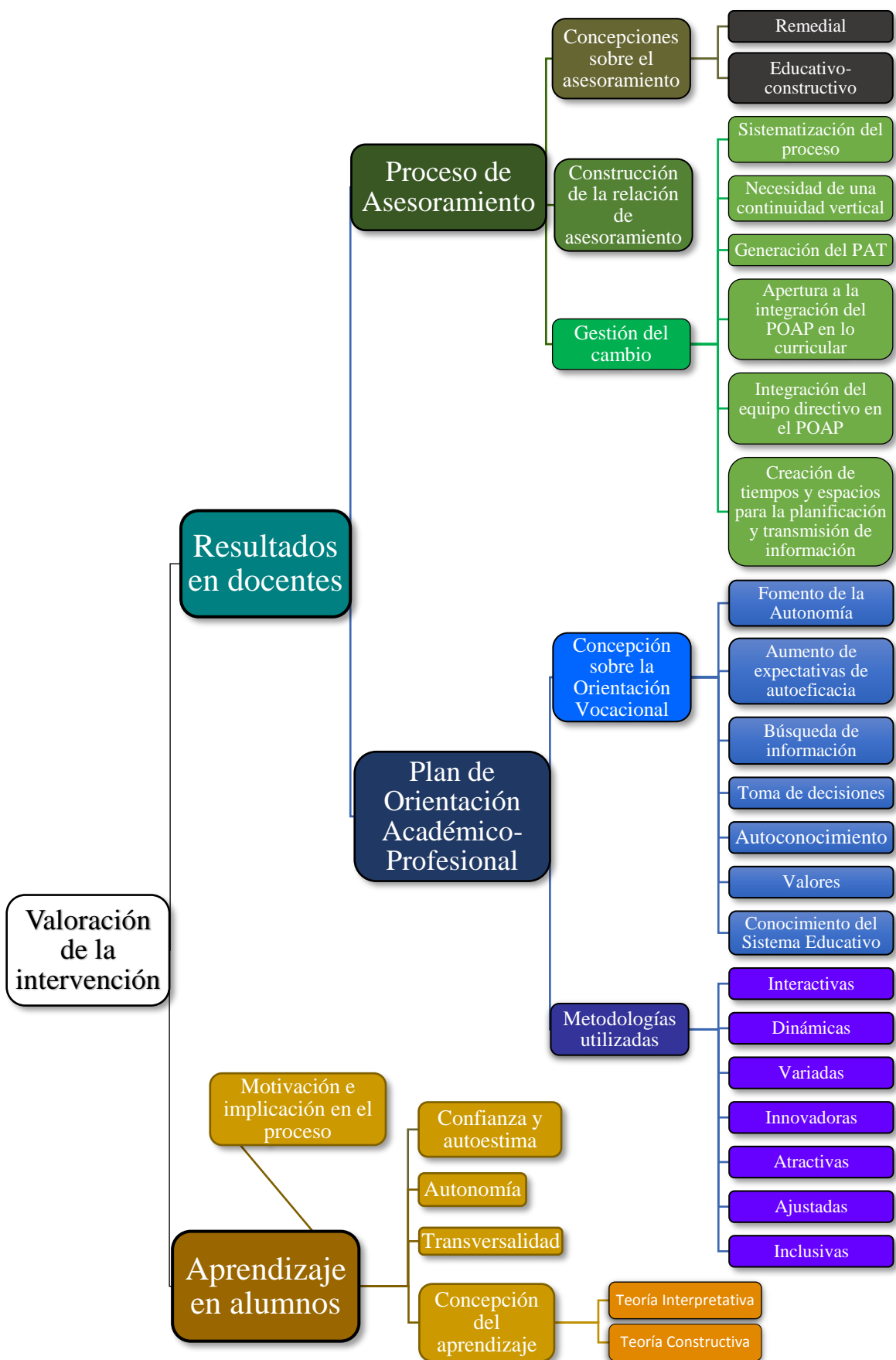


Figura 2. Esquema de Categorías

Tabla 7
Matriz de Análisis de las entrevistas

Categorías	Tutor Grupo A	Tutor Grupo B	Tutor Grupo C	Tutor PMAR
Valoración del efecto del POAP en los alumnos y las alumnas	<p>“Yo creo que sí, ha sido muy bueno, de todos los años que llevo yo de tutora de tercero ha sido donde he visto más resultados a corto plazo”</p> <p>“Han sido mucho más participes (...) les ha quedado todo clarísimo y les ha servido muchísimo”</p> <p>“Los conocimientos que ellos adquieren y los que tú adquieres como tutora de ellos es espectacular”</p>	<p>“Hay muchas cosas que ellos no perciben como importantes a la hora de tomar una decisión (...) y ahora miran al futuro”</p> <p>“Preguntan y tienen curiosidad, cosas que ellos creían tener claras ya no las tienen (...) empiezan a conocer que hay muchas opciones y es difícil elegir”</p> <p>“Ellos han participado de una manera mucho mejor, más intensamente, de una forma</p>	<p>“En su día si a mí me hubiesen hecho algo parecido me hubiesen ayudado mucho”</p>	<p>“Bien (...) sobre todo a ellos, que no tienen la madurez suficiente”</p> <p>“Les ha ayudado a conocerse un poquito mejor”</p>

		mucho más dinámica”		
Valoración de las metodologías utilizadas	“Es más atractivo para ellos, las sesiones se desarrollan mejor”	“Esto es mucho más dinámico (...) si cada día que entras les haces rellenar un papel te lo van a hacer de aquella manera”	“Todo lo que sea que ellos tomen parte activa del proceso, que se puedan buscar la vida aunque académicamente no sean muy brillantes (...)”	“Aunque este grupo estén muy apáticos les mueve (...) ha sido genial la forma de desarrollarlo” “A ellos les mola empezar con una pregunta (...) y después ir a lo específico, y a mí me ha venido muy bien también”
Transferencia de los aprendizajes	“Yo creo que sí, ya no solo en los aspectos académicos, sino en cada aspecto de su vida”	“No tengo ninguna duda, (...) cosas como buscar información siempre es importante para otras asignaturas” “No creo que en la educación deba ser todo estanco, me		“Sobre todo es importante (el efecto en) su madurez”

		parece que lo mejor es que todo sirva para todo”		
Modificaciones en el desarrollo de las sesiones		<p>“Hay que hacerlo antes, y eso que este año lo hemos hecho antes (...) adelantarlos más porque siempre surgen muchas cosas”</p> <p>“Me preocupa casi más el desconocimiento de los padres”</p>		<p>“Habría que hacer alguna sesión previa a la elección de asignaturas”</p> <p>“Habría que haber empezado a lo mejor un pelín antes”</p>
Aprendizaje de los tutores	<p>“Me ayuda incluso a conocerlos un montón”</p> <p>“Nuevas actividades y una forma de verlo distinta a lo que hacíamos hasta ahora”</p>	<p>“Sí, yo siempre aprendo, pero si he tomado hasta apuntes”</p> <p>“Me gusta mucho el enfoque nuevo que le dais a las cosas”</p>	<p>“Todas las actividades me han parecido enriquecedoras e interesantes, muchas de ellas desconocía que se podían hacer, yo intento ahí quedarme con la copla”</p> <p>“En las sesiones (...) y luego la reflexión que</p>	<p>“Hay cosas que he ido explicando a los padres y he ido aplicando en clase”</p> <p>“Me ayuda a conocerles mejor”</p> <p>“Que sea mucho más interactivo y mucho más activo”</p>

			me ha dado a mí, sí que me ha parecido interesante para mí mismo, como profesor, como padre”	
Estabilidad de la innovación	“Sí, sí, a mí me encantaría”	“Me parece muy importante (...) que yo pueda dar una sesión y a lo mejor cosas más técnicas que vengáis los orientadores”	“Esto hay que mantenerlo a lo largo de los próximos años” “Es una cosa que se debería hacer de forma sistemática”	“Desde luego hacerlo el año que viene” “De cara al año que viene es muy importante que los tutores tengan la información sobre lo que hemos hecho”
Facilitadores y barreras para la coordinación del POAP con el resto de cursos	“Tendríamos que pedirle al equipo directivo que nos hiciese una reunión de tutores y ahí contar nuestra experiencia, la que hemos tenido con esta actividad” “Pondremos en la memoria en	“A nosotros nos ayudan las sesiones que tenemos a principio de curso de tutor a tutor (...) durante el primer trimestre del curso ver qué chicos pueden presentar cualquier	“Establecerlo como un Plan de Acción Tutorial sistematizado”	“Es esencial que esto continúe en 4º” “En primero que tenga que ver con el conocimiento de lo que es la ESO, hacia dónde van y tal, y en segundo empezar a ver que en tercero

	tercero que sería conveniente tener reuniones con los distintos tutores de los distintos niveles para compartir este tipo de experiencias”	problemática de orientación igual que lo hacemos en otros aspectos”		van a tomar ciertas decisiones” “Muchas veces transmitimos la información a los tutores pero nos falta la parte de este proceso”
Posibilidad de incluir elementos del POAP en lo curricular	“Lo veo un poco más difícil porque siempre estamos pillados de tiempo”	“Si claro, lo que decíamos antes, el autoconocimiento, es muy importante para todas las asignaturas”	“Sí se puede, hay materias en las que tiene cabida, no lo he pensado nunca pero sí”	“Debería (...) si, no sé cómo pero sí” “En asignaturas que tengan que ver con sociales, lengua, (...) entrevistas en inglés para la búsqueda de trabajo...”
Valoración de la relación de asesoramiento entre el DO y el equipo de tutores	“La relación ha sido muy estrecha, hemos estado muy en contacto, no se ha limitado a hablar de casos muy puntuales que tuvieran algún problema acuciante (...)”	“Cuando haces una dinámica varias veces llega un punto en el que te das cuenta que hay algo que no funciona, pero si no tienes a un especialista a tu lado que te diga	“Este año el Departamento de Orientación me ha ayudado mucho (...), si tengo que llevarlo a ese terreno, de la orientación más profesional, más con visos a la	“Este año hemos estado muy bien porque vosotros os habéis involucrado un montón”

	habéis estado siempre presentes en nuestras reuniones, si se pudiera hacer así como se ha hecho este año siempre, sería lo ideal”	<p>vamos a hacerlo de una manera diferente, vas haciendo pequeños ajustes (...) esas ideas con las que nos podéis ayudar”</p> <p>“A destacar de este año la participación del orientador en el grupo de tutores”</p> <p>“Que sea fluida la comunicación me parece muy importante”</p>	<p>entrada laboral, sería sistematizándolo todo, que pudiésemos ver la evolución a lo largo del curso, a lo largo de los ciclos, de los años”</p>	
--	---	---	---	--

Tras el análisis de las entrevistas se puede afirmar que los tutores están muy satisfechos con el trabajo realizado en el plan de orientación académico-profesional, tanto por el trabajo con los estudiantes como con el proceso de asesoramiento, agradeciendo la cercanía, la implicación y el compromiso del departamento de orientación durante toda la intervención. Los objetivos eran compartidos por todos los tutores y su concepción sobre el POAP evolucionó de un modelo más clásico hacia un modelo más enfocado al desarrollo de competencias que faciliten la auto-orientación del alumnado. Los cuatro tutores se muestran preparados para llevar gran parte del POAP en el curso siguiente, aunque no todos afirman tener la autonomía suficiente para llevar a cabo el proceso al completo, sino que precisan de la ayuda del departamento de orientación. Entendiendo el proceso de asesoramiento como un proceso de aprendizaje podemos afirmar que hay

indicadores que confirman que todos los tutores han hecho progresos, pero que no todos han llegado al mismo punto.

Con respecto a los planes de futuro, los tutores se muestran abiertos a introducir parte del POAP en lo curricular, aunque denotan no tener muy claro cómo hacerlo, demanda que espero que sea atendida en un futuro por el departamento de orientación del centro. Otro de los elementos que considero clave para el futuro del POAP es la integración de la familia en el proceso, durante este curso se ha transmitido información a las familias sobre la intervención, pero no se ha buscado una implicación de las familias en el proceso. Los tutores están de acuerdo con integrar a las familias en el POAP pero demandan que sea el departamento de orientación el que sea el responsable. Todos los tutores están de acuerdo con mejorar la coordinación entre el POAP y la selección de optativas, y demandan una sistematización vertical del proceso, implicación del equipo directivo y establecimiento de espacios para transmitir todo lo relacionado con el POAP a los tutores de 4º ESO al comienzo de curso.

Los tutores consideran que el efecto del POAP en los estudiantes ha sido positivo, se ha avanzado hacia la consecución de los objetivos pero es necesario una coordinación con el POAP de 4º ESO. Con respecto al aprendizaje de los estudiantes se puede observar que en el equipo de tutores conviven concepciones interpretativas y constructivas en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, que se mantienen en equilibrio sin causar conflictos debido a que la práctica docente casi siempre es similar, pero la interpretación de su efecto en los estudiantes varía y no hay una explicitación de las concepciones en las reuniones de equipo.

Con respecto a las metodologías utilizadas en el desarrollo del POAP, los tutores coinciden en que han resultado motivadoras para los estudiantes y les ha permitido implicarse en mayor medida en el proceso, gracias a utilizar dinámicas atractivas para los estudiantes, ajustadas, variadas e interactivas, incluyendo tanto ejercicios prácticos como reflexiones individuales y grupales. Los tutores están de acuerdo en introducir este tipo de dinámicas en las sesiones de tutoría y están abiertos a introducir alguna práctica de este carácter en sus asignaturas curriculares, pero con un objetivo remedial, para momentos en los que consideran que los estudiantes están muy poco motivados o que descubran que no están atendiendo a la diversidad de forma ajustada.

Como conclusión, se puede afirmar que se ha construido una relación de asesoramiento con alto grado de simetría, los tutores se han implicado en el proceso, la comunicación ha sido activa, clara y efectiva y la relación ha sido de respeto mutuo. Las concepciones de los tutores sobre el asesoramiento siguen variando entre una visión remedial y una visión educativo-constructiva, entendiendo el asesoramiento realizado este año como una acción propia del departamento de orientación o como una actividad aislada que no forma parte de las competencias del departamento, pero esta visión es menos remedial que al comienzo de la intervención.

Sostenibilidad de la innovación

Una de las características principales del modelo educacional-constructivo de asesoramiento es que el objetivo es promover la autonomía y la autogestión del asesorado para hacerlo menos dependiente del asesor. A parte de todos los procesos destinados a promover la autonomía del equipo tutorial, es esencial establecer medidas para garantizar la estabilidad de las innovaciones, así como realizar una evaluación con el objetivo de valorar cuáles son los facilitadores de esta estabilidad, así como cuáles son las posibles barreras.

A partir del marco teórico que sostiene la importancia de establecer de medidas para garantizar la estabilidad de las innovaciones y de las demandas que realizaron los tutores en las entrevistas, mantuve varias reuniones con los agentes educativos que consideré clave para la continuidad del proceso. Estos agentes fueron: la orientadora de 4ºESO y Bachillerato, la orientadora de 3ºESO, la coordinadora del segundo ciclo de la ESO y el coordinador de Bachillerato.

En estas reuniones expliqué la necesidad de realizar una mejora continua y la necesidad de sistematizar el Plan de Orientación Académico-Profesional, expliqué el marco general del que habíamos partido para la hora de desarrollar el plan de orientación, la lógica de las sesiones y los resultados obtenidos, el proceso de asesoramiento y el carácter colaborativo, participativo y abierto al cambio del mismos.

Durante estas reuniones llegamos a varios acuerdos:

- Se va a apoyar la sistematización de un proceso de orientación académico profesional desde el equipo directivo, los equipos de tutores y el departamento de orientación en los cursos de 3º ESO y 4º ESO y Bachillerato.
- Las sesiones de orientación vocacional tendrán como objetivo desarrollar las competencias relacionadas con la toma de decisiones académico-profesionales, fomentar sus expectativas de autoeficacia y de fomentar la autonomía de los estudiantes para que sean capaces de “orientarse a sí mismos”.
- Las sesiones serán construidas por el equipo de tutores y el departamento de orientación, que trabajarán de manera colaborativa.
- Se buscará una coordinación de tiempos entre el desarrollo del POAP y la selección de optativas.
- Se creará un espacio a comienzo de curso para que los tutores de 3º traspasen toda la información de los estudiantes relacionada con la orientación vocacional a los tutores de 4º.
- También ofrecí todos los materiales que fuimos construyendo a lo largo del proceso a todos los agentes facilitadores del cambio (herramientas de evaluación, presentaciones de PowerPoint, objetivos generales del POAP y objetivos de las sesiones y una memoria con todas las dinámicas realizadas durante el desarrollo de la intervención).

Por último, me reuní con la orientadora de 3º ESO, que se incorporó al centro a principios de Junio. En esta reunión hablamos acerca de la importancia de dar continuidad a esta intervención, valoramos los facilitadores y las barreras del asesoramiento con este equipo de tutores y el grado de autonomía alcanzado con cada uno de ellos, con el objetivo de ajustar su actuación de cara al próximo curso. En esta reunión también participó la orientadora de los cursos posteriores y establecimos los objetivos generales del departamento de orientación con respecto al POAP de forma sistematizada y coherente desde 3º ESO hasta 2º Bachillerato, teniendo en cuenta la importancia de crear un plan abierto al cambio cuyo objetivo se ajuste a las necesidades propias de cada grupo. Para terminar valoramos los facilitadores para establecer una relación de asesoramiento colaborativo con el resto de los tutores del centro.

5. Limitaciones y propuestas de mejora

Pese a que los resultados de la intervención han sido positivos tanto en lo relativo al proceso de asesoramiento como al desarrollo del plan de orientación académico-profesional, el proceso no estuvo exento de limitaciones y barreras que frenaron en gran medida su efecto.

Considero que la limitación más importante fue la descoordinación de tiempos con el equipo directivo debido a la temprana necesidad del centro de comenzar a organizar los grupos del curso siguiente, para lo que necesitaron que los estudiantes escogiesen las optativas cuando aún no habíamos pasado de la tercera sesión con todos los grupos. Este incidente limitó en gran medida el efecto de la intervención en la selección de las optativas, que era uno de los objetivos esenciales del plan. Sin embargo, el impacto de este error en el trabajo realizado por todo el equipo permitió a los tutores observar desde un nuevo punto de vista la importancia de la coordinación de todo el centro educativo a la hora de implementar innovaciones educativas. A la hora de reunirme con la coordinadora del segundo ciclo de la ESO con el objetivo de comenzar a integrar al equipo directivo en el POAP, me informó de que los tutores ya habían comenzado a negociar acuerdos para la coordinación del plan para que culminase con la selección de las optativas, lo cual es un indicador de la eficacia del asesoramiento en lo relativo a la coordinación con otros agentes.

Otra de las limitaciones más importantes, y que me causó mucha frustración al comienzo del proceso, fue la concepción remedial sobre el departamento de orientación que tenía el equipo de tutores. Durante el comienzo de la intervención los tutores colaboraron, pero no llegaron a compartir la visión de un asesoramiento en el que ellos pudieran participar colaborativamente en el diseño de una intervención que tradicionalmente dependía únicamente del departamento de orientación. El progreso de cada uno de los tutores en la toma de decisiones sobre el proceso fue diferente y tuve que hacer un gran ejercicio para lograr ajustar mi actuación con cada uno de ellos sin perder de vista el objetivo del propio POAP hacia los estudiantes, pero todos terminaron implicándose en el diseño del plan aportando su punto de vista, sugiriendo mejoras y nuevas dinámicas.

Mi condición de alumno de prácticas también supuso una limitación importante, por un lado la relación entre el equipo de tutores y yo partía de cero y por otro, al comienzo hubo recelo entre los tutores hacia mis intenciones de estabilizar el cambio cuando desde una visión de colaboración asimétrica este cambio sólo podría ser estable estando yo presente. Este punto de partida me sirvió para poder contrastar al final de la intervención sus concepciones sobre el asesoramiento y poder observar que, aunque las concepciones de los tutores no resultaron ser tan cercanas al modelo educativo-constructivo como yo hubiese deseado, hicimos un avance bastante importante.

Otras limitaciones del Plan de Orientación Académico-Profesional fueron la no inclusión de las familias en el proyecto y la no integración de elementos relativos a la orientación dentro de lo curricular. Los tutores trataban con sumo cuidado toda la información que daban a las familias y pese a que su relación era muy cercana cuando tenían reuniones individuales, las reuniones con todas las familias tenían únicamente carácter informativo en el que los tutores siempre anticipaban la posible presencia de un conflicto. Durante el comienzo de la construcción de la relación de colaboración valoré la posibilidad de lograr integrar a las familias en el plan de orientación vocacional, pero me pareció que quedaba fuera de la zona de desarrollo próximo institucional y que debía centrarme en otros aspectos. Con respecto a la introducción de objetivos del POAP en las asignaturas, llegamos a plantear actividades, pero al no existir una reunión periódica que conjuntase a todos los docentes que trabajaban con los estudiantes decidimos que este objetivo quedaba fuera de nuestro alcance. Considero que la consecución de estos dos objetivos podría ser planteada para cursos venideros, además de continuar buscando una continuidad y coherencia con el POAP de otros cursos e incluso el comienzo de creación del plan en los niveles previos a 3º ESO.

Por último, el centro presenta una falta de sistematización de proyectos, no existe un Plan de Acción Tutorial (PAT) ni un POAP estructurado por lo que a la hora de comenzar a sistematizarlo hubo bastante resistencia de los tutores a implicarse en el proceso. Al final de la intervención los tutores se mostraron más abiertos a participar y apoyaron la sistematización de actividades en función de los objetivos del centro.

Referencias Bibliográficas

- Albion, M. y Fogaty, G. (2002). Factors influencing career decision making in adolescents and adults. *Journal of Career Assessment*, 10, 91-126.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Rojo, V. (1991). *¡Tengo que decidirme!* (Libro del tutor y libro del alumno). Sevilla, Alfar.
- Bauzá, A. (1997). La orientación académica y profesional: procedimientos e instrumentos para llevarla a cabo. En Martín, E. y Tirado, V. (Coords). *La orientación educativa y profesional en la educación secundaria* (pp. 93-127). Barcelona: Horosiri.
- Cruz, J.M. (1997). *Evaluación de Programas de Educación para la carrera*. Sevilla: Kronos.
- Gati, I. y Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I., Krausz, M. y Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Lago, J. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Lancaster, P. L. Rudolph, C., Pekins, S. y Patten, T. (1999). The reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7, 393-413.
- Law, W. y Watts, A. (1977). *Schools, Careers and Community*. London: Church Information Office.

- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.
- Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- Lozano, S. (2004). *Validación de un modelo causal y de medida de la auto-eficacia y las dificultades en el proceso de toma de decisión de la carrera profesional*. (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid.
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 423-442.
- M.E.C. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación.
- Martín, E. y Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional- constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo e I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- Onrubia, J., y Lago, R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31 (3), 363-383.
- Pérez, M. y Carretero, R. (2009). Els sabers professionals de l'assessor psicopedagògic. *Ambits de psicopedagogia: Revista catalana de Psicopedagogia I Educació*, 25, 25-28.
- Repetto, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.
- Repetto, E. (2000). El programa de orientación «tu futuro profesional» y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 493-507.

- Sánchez, E., y García, R. (2011). Estrategias de colaboración, ayudar a ayudar. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa, modelos y estrategias de intervención* (pp. 34-51). Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.

Anexos

ANEXO 1. Guion de la Entrevista Semiestructurada

1. ¿Crees que el desarrollo de las sesiones ha ayudado a los alumnos a desarrollar capacidades para lograr “orientarse a sí mismos”?
2. ¿Crees que estos aprendizajes pueden ser transferibles a otros contextos?
3. ¿Cambiarías algo del desarrollo del POAP?
4. ¿Qué has aprendido durante el desarrollo del plan?
5. ¿Seguirías implementando estos cambios en los cursos venideros?
6. ¿Crees que se podría coordinar el POAP con el resto de los cursos? ¿Qué elementos cambiarías para facilitar esta coordinación?
7. ¿Crees que sería posible incluir elementos del POAP en las asignaturas?
8. ¿Cómo valoras la relación entre el departamento de orientación y el equipo de tutores?
9. ¿Qué cambiarías de la relación entre el departamento de orientación y el equipo de tutores para lograr una mejor colaboración?

ANEXO 2. Escala de Dificultades de la Toma de Decisión de la Carrera

Nombre:.....Clase:.....

Puntúa cada enunciado según la siguiente escala:

1 = Nada identificado

2 = Poco identificado

3 = Bastante identificado

4 = Totalmente identificado

	Pregunta	Puntuación
1	Sé que tengo que tomar una decisión sobre mi futuro académico profesional, pero no tengo motivación para hacerlo ahora (no me apetece).	
2	Opino que no tengo que escoger ahora mi camino profesional; sé que el tiempo me dirigirá hacia la opción más correcta.	
3	Normalmente me cuesta tomar decisiones	
4	Normalmente siento que necesito aprobación o el apoyo y ayuda de otros para tomar decisiones.	
5	Normalmente temo equivocarme al tomar una decisión.	
6	No sé qué pasos debo dar a la hora de tomar una decisión importante.	
7	No sé qué factores y qué elementos debo considerar para tomar una decisión.	
8	No sé cómo combinar la información que tengo sobre mí mismo con la que poseo sobre los diferentes caminos académico-profesionales.	
9	No sé qué opciones académico-profesionales me interesan.	
10	No estoy seguro/a todavía de mis preferencias vocacionales (p.e. no sé qué tipo de relación quiero tener con la gente en el trabajo)	
11	No tengo suficiente información sobre mis competencias y/o sobre mis rasgos de personalidad.	
12	No sé cuáles serán en el futuro mis habilidades y/o mis rasgos de personalidad.	
13	No sé cómo obtener más información sobre mí mismo (habilidades, rasgos de personalidad...).	
14	No tengo suficiente información sobre las características de las profesiones y/o alternativas académicas que me interesan (requisitos académicos, ingresos...).	

	Pregunta	Puntuación
15	No tengo suficiente información sobre las características de las alternativas académicas que hay a partir de 4º ESO.	
16	Desconozco qué opciones académicas y profesionales tendrán más salidas laborales en el futuro.	
17	Cambio constantemente mis preferencias académico-vocacionales (p.e. algunas veces quiero ser enfermero/a y otras maestro/a, algunas hacer estudios universitarios y otras un Ciclo Formativo).	
18	Tengo información contradictoria sobre mis habilidades y/o rasgos de personalidad (p.e. yo creo que soy paciente con la gente, pero otros creen que no lo soy).	
19	Tengo información contradictoria sobre las características de profesiones y/o alternativas académicas.	
20	Me atraen diferentes carreras profesionales y/o alternativas educativas de igual manera, y me cuesta mucho elegir entre ellas.	
21	Mis preferencias no pueden combinarse en una única opción académica-profesional y yo no quiero abandonar ninguna de ellas.	
22	Mis destrezas y habilidades no encajan con los requerimientos de la alternativa académica-profesional en la que estoy interesado.	
23	No conozco páginas web para buscar más información acerca de mis futuras posibilidades académico-profesionales.	
24	La profesión o alternativa académica en la que estoy interesado tiene ciertas características que me sobrepasan (p.e. me interesa medicina, pero no quiero estudiar muchos años).	
25	Las personas que son importantes para mí (como padres o amigos) no están de acuerdo con la opción académico-profesional que estoy considerando o con las características de la profesión que yo deseo.	
26	Entre las personas que me están recomendando alguna profesión u opción académica y que me dicen qué aspectos deben guiar mi decisión, existen contradicciones.	
27	Creo que a lo largo de la vida todos debemos estudiar una carrera	

ANEXO 3. Cuestionario de Satisfacción

Nombre: Clase:

REFLEXIÓN FINAL POAP 3º ESO

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>¿Este proceso ha sido útil?</i>				
<i>¿Me ha servido para aclararme?</i>				
<i>¿He aprendido algo?</i>				
<i>¿Me ha ayudado a escoger las optativas de 4º ESO?</i>				
<i>¿Me ha ayudado a planificar lo que voy a hacer después de 4º ESO?</i>				

Puntúa del 1 al 4 los distintos temas abordados (1 es Poco y 4 es Mucho):

	¿Ha sido útil?	¿He aprendido?
1. <i>Toma de Decisiones</i>		
2. <i>Sistema Educativo</i>		
3. <i>Autoconocimiento</i>		
4. <i>Valores</i>		
5. <i>Búsqueda de información</i>		

¿Qué sesión te ha gustado más? ¿Por qué? (Puedes poner varias)

--

Si pudieras elegir, ¿qué cambiarías de todo el proceso?

--

¿Qué profesión o sector profesional me atraen en este momento?

--

ANEXO 4. Análisis Estadístico de la Escala DTDC

Descriptivos

Estadísticos descriptivos							
	N	Media	Desviación estándar	Asimetría	Error	Curtosis	Error
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	estándar	Estadístico	estándar
Dif_pre	73	21,4795	4,03495	,381	,281	-,468	,555
Falta_pre	73	20,4795	4,74666	,300	,281	-,460	,555
Incon_pre	73	16,8767	3,77472	,065	,281	-,539	,555
Dif_post	73	20,1644	3,78966	,047	,281	,094	,555
Falta_post	73	18,1370	4,15771	,055	,281	-,362	,555
Incon_post	73	15,7671	3,85689	,789	,281	1,084	,555
N válido (por lista)	68						

Pruebas NPar

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra							
		Dif_pre	Falta_pre	Incon_pre	Dif_post	Falta_post	Incon_post
N		73	73	73	73	73	73
Parámetros	Media	21,4795	20,4795	16,8767	20,1644	18,1370	15,7671
normales ^{a,b}	Desviación estándar	4,03495	4,74666	3,77472	3,78966	4,15771	3,85689
Máximas diferencias	Absoluta	,120	,102	,083	,098	,077	,092
	Positivo	,120	,102	,080	,098	,073	,092
extremas	Negativo	-,055	-,067	-,083	-,092	-,077	-,067
Estadístico de prueba		,120	,102	,083	,098	,077	,092
Sig. asintótica (bilateral)		,011 ^c	,059 ^c	,200 ^{c,d}	,081 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas				
		Media	N	Desviación estándar
Par 1	Dif_pre	21,4559	68	4,05350
	Dif_post	20,1912	68	3,69048
				Media de error estándar
				,49156
				,44754

Par 2	Falta_pre	20,4706	68	4,73939	,57474
	Falta_post	18,2794	68	4,20677	,51015
Par 3	Incon_pre	16,8824	68	3,75173	,45496
	Incon_post	15,5294	68	3,72355	,45155

Correlaciones de muestras emparejadas					
		N	Correlación	Sig.	
Par 1	Dif_pre & Dif_post	68	,392	,001	
Par 2	Falta_pre & Falta_post	68	,439	,000	
Par 3	Incon_pre & Incon_post	68	,505	,000	

Prueba de muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas							
		Desviación		Media de	95% de intervalo de				Sig.
		Media	estándar	error	confianza de la diferencia		t	gl	(bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Dif_pre - Dif_post	1,26471	4,27983	,51901	,22877	2,30065	2,437	67	,017
Par 2	Falta_pre - Falta_post	2,19118	4,75758	,57694	1,03960	3,34276	3,798	67	,000
Par 3	Incon_pre - Incon_post	1,35294	3,72072	,45120	,45234	2,25355	2,999	67	,004

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Variables			
Modelo	introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Suspensos ^b	.	Intro

a. Variable dependiente: Dif_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,016 ^a	,000	-,015	,47907

a. Predictores: (Constante), Suspensos

ANOVA ^a					
Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	,004	1	,004	,016	,900 ^b

Residuo	15,147	66	,230
Total	15,151	67	

a. Variable dependiente: Dif_2

b. Predictores: (Constante), Suspensos

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes				
		Coeficientes no estandarizados		estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	,146	,071		2,039	,045
	Suspensos	-,003	,026	-,016	-,126	,900

a. Variable dependiente: Dif_2

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Variables			
Modelo	introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Suspensos ^b	.	Intro

a. Variable dependiente: Falta_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,098 ^a	,010	-,005	,53004

a. Predictores: (Constante), Suspensos

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,180	1	,180	,641	,426 ^b
	Residuo	18,542	66	,281		
	Total	18,722	67			

a. Variable dependiente: Falta_2

b. Predictores: (Constante), Suspensos

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes				
		Coeficientes no estandarizados		estandarizados		
		B	Error estándar	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	,280	,079		3,545	,001

Suspensos	-,023	,028	-,098	-,800	,426
-----------	-------	------	-------	-------	------

a. Variable dependiente: Falta_2

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Suspensos ^b	.	Intro

a. Variable dependiente: Incon_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,161 ^a	,026	,011	,41110

a. Predictores: (Constante), Suspensos

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,297	1	,297	1,755	,190 ^b
	Residuo	11,154	66	,169		
	Total	11,451	67			

a. Variable dependiente: Incon_2

b. Predictores: (Constante), Suspensos

Coeficientes ^a					
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
		B	Error estándar	Beta	t
1	(Constante)	,103	,061		1,679
	Suspensos	,029	,022	,161	1,325

a. Variable dependiente: Incon_2

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Sexo ^b	.	Entrar

a. Variable dependiente: Incon_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,079 ^a	,006	-,009	,41524

a. Predictores: (Constante), Sexo

ANOVA ^a						
		Suma de				
Modelo		cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,071	1	,071	,410	,524 ^b
	Residuo	11,380	66	,172		
	Total	11,451	67			

a. Variable dependiente: Incon_2

b. Predictores: (Constante), Sexo

Coeficientes ^a					
		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
Modelo		B	Error estándar	Beta	t Sig.
1	(Constante)	,253	,168		1,506 ,137
	Sexo	-,065	,102	-,079	-,641 ,524

a. Variable dependiente: Incon_2

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Sexo ^b	.	Entrar

a. Variable dependiente: Dif_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,187 ^a	,035	,020	,47070

a. Predictores: (Constante), Sexo

ANOVA ^a						
				Media		
Modelo		Suma de cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,528	1	,528	2,384	,127 ^b
	Residuo	14,623	66	,222		

Total	15,151	67
-------	--------	----

a. Variable dependiente: Dif_2

b. Predictores: (Constante), Sexo

Coeficientes ^a					
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
		B	Error estándar	Beta	t Sig.
1	(Constante)	-,140	,190		-,735 ,465
	Sexo	,178	,115	,187	1,544 ,127

a. Variable dependiente: Dif_2

Regresión

Variables entradas/eliminadas ^a			
Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Sexo ^b	.	Entrar

a. Variable dependiente: Falt_2

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	,161 ^a	,026	,011	,52568

a. Predictores: (Constante), Sexo

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	,484	1	,484	1,753	,190 ^b
	Residuo	18,238	66	,276		
	Total	18,722	67			

a. Variable dependiente: Falt_2

b. Predictores: (Constante), Sexo

Coeficientes ^a					
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	
		B	Error estándar	Beta	t Sig.
1	(Constante)	-,025	,213		-,118 ,907
	Sexo	,171	,129	,161	1,324 ,190

a. Variable dependiente: Falt_2

Descriptivos

Estadísticos descriptivos						
Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A	Falt_2	18	-,56	2,22	,6235	,66899
	N válido (por lista)	18				
B	Falt_2	27	-,67	,78	,1070	,38053
	N válido (por lista)	27				
C	Falt_2	23	-,56	1,00	,1063	,41638
	N válido (por lista)	23				

Descriptivos

Estadísticos descriptivos						
Grupo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A	Falt_2	18	-,56	2,22	,6235	,66899
	pre_Falta_de_información	20	1,89	3,33	2,6056	,51925
	post_Falta_Información	18	1,11	2,56	1,9815	,41792
	N válido (por lista)	18				
B	Falt_2	27	-,67	,78	,1070	,38053
	pre_Falta_de_información	30	1,11	3,44	2,2519	,54350
	post_Falta_Información	28	1,00	3,11	2,1706	,47381
	N válido (por lista)	27				
C	Falt_2	23	-,56	1,00	,1063	,41638
	pre_Falta_de_información	23	1,44	2,67	2,0193	,34598
	post_Falta_Información	27	1,22	2,89	1,8765	,44373
	N válido (por lista)	23				

Unidireccional

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Incon_2	Entre grupos	,364	2	,182	1,067	,350
	Dentro de grupos	11,087	65	,171		
	Total	11,451	67			
Dif_2	Entre grupos	,863	2	,431	1,962	,149
	Dentro de grupos	14,288	65	,220		
	Total	15,151	67			
Falt_2	Entre grupos	3,535	2	1,767	7,564	,001
	Dentro de grupos	15,188	65	,234		

Total	18,722	67
-------	--------	----

Unidireccional

Descriptivos									
		95% del intervalo de confianza para la media							
				Desviación	Error	Límite	Límite	Mínimo	Máximo
		N	Media	estándar	estándar	inferior	superior		
Incon_2	A	18	,2284	,43698	,10300	,0111	,4457	-,78	1,11
	B	27	,0617	,33523	,06451	-,0709	,1943	-,56	,67
	C	23	,1932	,47285	,09860	-,0112	,3977	-,56	1,11
	Total	68	,1503	,41341	,05013	,0503	,2504	-,78	1,11
Dif_2	A	18	,3272	,47976	,11308	,0886	,5657	-,44	1,44
	B	27	,0864	,48465	,09327	-,1053	,2781	-,67	1,00
	C	23	,0580	,44047	,09185	-,1325	,2484	-,89	,89
	Total	68	,1405	,47554	,05767	,0254	,2556	-,89	1,44
Falt_2	A	18	,6235	,66899	,15768	,2908	,9561	-,56	2,22
	B	27	,1070	,38053	,07323	-,0435	,2575	-,67	,78
	C	23	,1063	,41638	,08682	-,0738	,2863	-,56	1,00
	Total	68	,2435	,52862	,06410	,1155	,3714	-,67	2,22

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Incon_2	,801	2	65	,453
Dif_2	,291	2	65	,748
Falt_2	3,692	2	65	,030

ANOVA						
		Media				
		Suma de cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Incon_2	Entre grupos	,364	2	,182	1,067	,350
	Dentro de grupos	11,087	65	,171		
	Total	11,451	67			
Dif_2	Entre grupos	,863	2	,431	1,962	,149
	Dentro de grupos	14,288	65	,220		
	Total	15,151	67			
Falt_2	Entre grupos	3,535	2	1,767	7,564	,001
	Dentro de grupos	15,188	65	,234		
	Total	18,722	67			

Pruebas robustas de igualdad de medias

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Incon_2	Welch	1,200	2	37,770	,312
	Brown-Forsythe	1,022	2	54,400	,367
Dif_2	Welch	1,900	2	40,534	,163
	Brown-Forsythe	1,964	2	60,191	,149
Falt_2	Welch	4,683	2	36,339	,016
	Brown-Forsythe	6,655	2	38,846	,003

a. F distribuida de forma asintótica

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferenci		Sig.	Intervalo de confianza al	
			a de			95%	
			medias	Error		Límite	Límite
			(I-J)	estándar		inferior	superior
Incon_2	A	B	,16667	,12567	,386	-,1348	,4681
		C	,03516	,12997	,960	-,2766	,3469
	B	A	-,16667	,12567	,386	-,4681	,1348
		C	-,13151	,11719	,504	-,4126	,1496
	C	A	-,03516	,12997	,960	-,3469	,2766
		B	,13151	,11719	,504	-,1496	,4126
Dif_2	A	B	,24074	,14267	,218	-,1015	,5829
		C	,26919	,14755	,170	-,0847	,6231
	B	A	-,24074	,14267	,218	-,5829	,1015
		C	,02845	,13304	,975	-,2906	,3475
	C	A	-,26919	,14755	,170	-,6231	,0847
		B	-,02845	,13304	,975	-,3475	,2906
Falt_2	A	B	,51646*	,14709	,002	,1637	,8693
		C	,51718*	,15212	,003	,1523	,8820
	B	A	-,51646*	,14709	,002	-,8693	-,1637
		C	,00072	,13716	1,000	-,3283	,3297
	C	A	-,51718*	,15212	,003	-,8820	-,1523
		B	-,00072	,13716	1,000	-,3297	,3283

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

ANEXO 5. Análisis Estadístico del Cuestionario de Satisfacción

Descriptivos

Estadísticos descriptivos						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
TOT_util	74	1	4	3,01	,630	,397
TOT_aclarar	73	1	4	2,78	,768	,590
TOT_aprendizaje	74	2	4	2,97	,662	,438
TOT_optativas	73	1	4	2,53	,973	,947
TOT_plan	74	1	4	2,76	,824	,680
N válido (por lista)	72					

Tabla de frecuencias

TOT_util					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	1,3	1,4	1,4
	Poco	11	14,1	14,9	16,2
	Bastante	48	61,5	64,9	81,1
	Mucho	14	17,9	18,9	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

TOT_aclarar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	2,6	2,7	2,7
	Poco	25	32,1	34,2	37,0
	Bastante	33	42,3	45,2	82,2
	Mucho	13	16,7	17,8	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

TOT_aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	17	21,8	23,0	23,0
	Bastante	42	53,8	56,8	79,7
	Mucho	15	19,2	20,3	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

TOT_optativas					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	9	11,5	12,3	12,3
	Poco	32	41,0	43,8	56,2
	Bastante	16	20,5	21,9	78,1
	Mucho	16	20,5	21,9	100,0
	Total	73	93,6	100,0	
Perdidos	Sistema	5	6,4		
Total		78	100,0		

TOT_plan					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	4	5,1	5,4	5,4
	Poco	24	30,8	32,4	37,8
	Bastante	32	41,0	43,2	81,1
	Mucho	14	17,9	18,9	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		

Frecuencias

Estadísticos		
Preferencia_profesional		
N	Válido	74
	Perdidos	4
Percentiles	25	2,00
	50	4,00
	75	5,00

Preferencia_profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nada	10	12,8	13,5	13,5
	varios campos	9	11,5	12,2	25,7
	profesionales				
	un campo profesional	15	19,2	20,3	45,9
	varias profesiones	19	24,4	25,7	71,6
	Una profesión	21	26,9	28,4	100,0
	Total	74	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,1		
Total		78	100,0		